حاج‌حسینی، منصوره؛ مهران، گلنار(۱۳۹۰). ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت و گو.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۱ (۲)، ۳۸- ۲۱.

ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت و گو

دکتر منصوره حاج حسینی[۱]- دکتر گلنار مهران[۲]

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۲۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی وجوه تشابه میان ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت و گو است. برای این منظور، مبانی نظری، مفاهیم مرتبط و نوع آموزش مورد نظر آنها به شیوه تحلیل تفسیری مورد بررسی قرار گرفت و سپس تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها به ویژه در الگوهای آموزشی ارائه شده معرفی شد. بازشناسی وجوه زیربنایی و تبیین برخی مفاهیم مرتبط حاکی از آن است که هردو دیدگاه با تأکید بر ماهیت فعال انسان در ساخت واقعیت اجتماعی خود، کنش او را در بستر دیالکتیک اجتماعی بررسی نموده و به تبع آن با برگزیدن روش دیالکتیک در آموزش، مبنای مشترکی را برای کوشش عملی(آموزش) خود در جهت تحول انسان به کار می‌گیرند. ویگوتسکی این تحول را در فرایندهای درون ذهنی دنبال نموده و با تکیه بر نقش میانجی زبان در بستر تعاملات اجتماعی فرهنگی، گفت و گو را به عنوان بخشی از فرایند درونی سازی کنش اجتماعی در جهت شکل گیری تفکر و تحول شناختی نوع انسان تبیین می‌نماید و فریره آن را با تکیه برکنش معطوف به آگاهی، در الگویی از آموزش انتقادی مبتنی بر گفت و گو ارائه می‌کند.

واژه‌های کلیدی: ویگوتسکی، فریره، دیالکتیک، تحول انسان، آموزش انتقادی

[۱]. مدرس دانشگاه امام صادق، hajhosseiny@gmail.com

[۲]. دانشیار دانشگاه الزهراء

مقدمه

اغلب ویگوتسکی[۱]، نظریه پرداز روان‌شناسی رشد، و فریره[۲]، سردمدار آموزش انتقادی[۳]، را در دو مقوله جداگانه تحول شناختی و آموزش انتقادی از یکدیگر متمایز می‌سازند. حال آنکه به باور مؤلف با وجود تفاوت‌ها، شباهت‌های زیادی بین آنها وجود دارد و با نگاهی دقیق‌تر می‌توان تشابه‌های بنیادی را از زاویه دید هر کدام آشکار نمود؛ چرا که توجه به اهمیت زمینه اجتماعی- فرهنگی و تأکید بر تحول ناشی از تعامل انسان‌ها در بافت اجتماعی، بنیان مفهومی مشترکی را برای اندیشه این دو فراهم ساخته که به ویژه در دلالت‌های آموزشی آنها و الگوهای کاربردی آموزش مبتنی بر گفت و گو ظهور می‌یابد. به طوریکه بر پایه آن بتوان این دو اندیشه را در مقابل یکدیگر بررسی نمود و از طریق مقایسه و مقابله انگاره‌های فلسفی و مفاهیم زیربنایی آنها به شناسایی وجوه مشترک و تمایز آنها در تبیین آموزش گفت و گو محور پرداخت. بدیهی است تحلیل انتقادی دو دیدگاه به واسطه آنکه متضمن ژرف اندیشی در مفروضه‌های زیربنایی است و به تعمق در عناصر استدلالی و تبیینی هر کدام می‌پردازد، می‌تواند بر پایه نوع نگرش آنها نسبت به ماهیت انسان و نقش وجودی او در ساخت تعاملات اجتماعی به توضیح فرایندهای تحولی چون آموزش و یادگیری بپردازد و به تبع آن زیربنایی مفهومی برای آموزش گفت و گو محور را فراهم آورد.

بنابراین، در این مقاله با مفروض داشتن امکان چنین تحلیلی به مقایسه اندیشه‌های ویگوتسکی و فریره در مبانی فلسفی، مفاهیم زیربنایی و الگوهای آموزشی آنها پرداخته می‌شود و آنگاه با رویکردی انتقادی، شباهت‌ها و تفاوت‌های دو دیدگاه مورد بررسی قرار می‌گیرد. علاوه براین، تلاش می‌شود تا به این سوال‌ها پاسخ داده شود که اساساً در این دو دیدگاه انسان چگونه ماهیتی دارد؟ نسبت او با زمینه اجتماعی- فرهنگی چیست؟ چگونه در بسترآن تحول می‌یابد؟ زبان و به طور مشخص گفت و گو چه نقشی در آن دارد؟ و الگوی آموزشی موثر جهت پیشبرد آن چیست؟

بنیان نظری

در حالی که ویگوتسکی(۱۹۳۴- ۱۸۹۶) متأثر از اندیشه هگل[۴]، انگلس[۵] و مارکس[۱] مبنای اجتماعی- فرهنگی را برای تبیین تحول شناخت برگزیده، کنش‌های عالی ذهن را در بافت دیالکتیکی تحلیل نموده و

1. Vygotsky
2 . Freire
3. critical education
4. Hegel
5. Engels

آموزش در بستر تعاملات بین الاذهانی را مورد توجه قرار داده است، فریره (۱۹۹۷-۱۹۲۱) به عنوان سردمدار پداگوژی انتقادی[2] با برگزیدن رویکرد انتقادی نومارکسیستی در دیدگاه اصحاب مکتب فرانکفورت، اندیشه‌های هگل و مارکس را با آموزش و پرورش انقلابی یا رهایی بخش[3] وارد عرصه تعلیم و تربیت نمود.

ویگوتسکی بر مبنای نفوذپذیری از اصل هگلی تغییر دیالکتیک[4]، تحول انسان و تفکرش را به مثابه دیگر پدیده‌ها در خلال تعارض‌های گوناگون میان عناصر متضاد اجتماعی- فردی، عینی- ذهنی و درونی- بیرونی می‌دید. از نظر او انسان در میانه تعارض‌هایی که پیوسته ظهور می‌کنند، تحول می‌یابد. تعارض میان ساختارهای روانی در حال رشد، تعارض میان مفهوم جاری کنونی با مفهوم جدید، تعارض میان فطرت و محیط و به ویژه تعارض میان فرد و دیگری، این تعارض‌ها انسان را در مجموعه پیچیده‌ای از فرایندهای دیالکتیک درگیر ساخته و تکوین و تحول تفکر او را در راستای سازش جویی مداوم، هدایت می‌کند (محسنی، ۱۳۸۳).

ویگوتسکی این دیالکتیک را طبق اصل کلی مارکس در ارتباطات اجتماعی، تعامل با دیگری و نظام اشتراکی تقسیم منافع تبیین می‌نماید. به گونه‌ای که عمل انسان را به مثابه جزئی فعال از یک کل تفکیک ناپذیر در زمینه اجتماعی- فرهنگی مورد مطالعه قرار داده و می‌گوید: «فرایند از حادثه به انسان و از انسان به حادثه از خلال «دیگری» روی می‌دهد.» (ویگوتسکی،۱۹۸۷ به نقل از میلر۱۹۹۳، ۳۷۵). به بیان دیگر«انسان»، «دیگری» و «زمینه اجتماعی- فرهنگی» از خلال رخداد تاریخی درهم می‌آمیزند و محصول این دیالکتیک دست‌یابی به عرصه نوینی از عمل برتر است که خود در رخدادی دیگر و در تعامل با دیگری به سوی سطحی بالاتر حرکت می‌کند و به تکامل می‌رسد.

این فرایند، جوهر اندیشه ویگوتسکی در «رشد فرهنگی» نوع انسان به طور عام، تکوین و تحول شناخت به طور خاص و بنیان رویکرد «سازنده‌گرایی اجتماعی[5]» است که تعامل در بافت اجتماعی و درگیری فعال و آگاهانه در حادثه را کلید ساخت دانش می‌داند و از این رو است که آن را «سازنده گرایی دیالکتیک» نیز می‌نامند. چرا که فرد از خلال عمل در بستر اجتماع، در تعامل با دیگران و در اشتراک بین الاذهانی، هوشیارانه و آگاهانه در حادثه درگیر می‌شود، برای کشف معنی تلاش می‌کند و بر پایه آن به بازسازی

1. Marx
2. critical pedagogy
3. libratory education
4. dialectic
5. social constructivism

آگاهی و ادراک خود اقدام می‌نماید.

در سوی دیگر، فریره نیز متأثر از هگل، معرفت شناسی خود را بر پایه دیالکتیک قرار داده و بر پایه نظر مارکس، پیوند میان فرد و جامعه را در این دیالکتیک توضیح می‌دهد. او در این باره می‌نویسد: «انسان و جهان در تأثیر متقابل و دائمی موجودیت می‌یابند، افراد آدمی واقعیت اجتماعی را به وجود می‌آورند و تغییر آن واقعیت نیز وظیفه تاریخی آنهاست.» (فریره، ۱۳۶۳، ۳۱). بر این اساس، از نظر فریره ماهیت انسان به بودن انسان در جهان و نه صرفاً همراه جهان وابسته است. او به نقش وجودی انسان به عنوان فردی که عمل می‌کند و در دنیای خود اثر گذار است، می‌تواند آن را تغییر دهد و دگرگون سازد، می‌نگرد و بر پایه آن در کتاب «*آموزش ستمدیدگان*» با نقد رابطه سلطه‌گرانه میان معلم و شاگرد در آموزش نقلی (توضیحی) معتقد است که این رابطه ناشی از تلقی واقعیت به عنوان امری ایستا، مجزا و قابل پیش بینی است که معلم آن را دارد و شاگرد از آن بیگانه است و این موجب می‌شود تعلیم و تربیت به صورت عمل ذخیره کردن درآید: «معلم آنچه دارد در ذهن شاگرد انبار یا ذخیره می‌سازد و شاگرد بدون تفکر صدای کلمات را تکرار و حفظ می‌کند.» (۱۳۶۳، ۵۴). فریره این فرایند را تعلیم و تربیت «بانکی[1]» می‌نامد و معتقد است اصل ضمنی در این تعلیم و تربیت آن است که میان انسان و دنیا تناقض وجود دارد، فرد در دنیا هست اما فقط تماشاچی است، نه آفریننده، صاحب ذهن و شعور خلاق، پس به صورت انفعالی آماده پذیرش چیزی درباره واقعیت است که او ندارد و از خارج به او داده می‌شود. فریره این وضعیت را موجب «فرهنگ سکوت»[2] می‌داند و در این راستا تعلیم و تربیت بانکی را عاملی می‌داند که هر چه بیشتر فرد را پذیرا و سازگار نموده و سکوت، پذیرش و انفعال را تقویت می‌کند (بارتلت، ۲۰۰۵).

او با نقد چنین تعلیم و تربیتی، وظیفه اصلی و آرمان نهایی آدمی را دست‌یابی به احترام ذاتی انسان معرفی می‌کند که از بودن واقعی و عمل آگاهانه یعنی پراکسیس[3] حاصل می‌شود و خود ناشی از دیالکتیک میان واقعیت و آگاهی است:

«اقدام عملی برای تغییر عینی موقعیت به معنای این نیست که نقش عامل ذهنی را از نظر دور داریم...آنچه مورد نظر است، رابطه دیالکتیک میان عینیت و ذهنیت است و انکار اهمیت ذهنیت در جریان تغییر دنیا به منزله امر غیر ممکن، جهان بدون انسان است.» (فریره، ۱۳۶۳، ۳۱).

---

[1]. banking style
[2]. the culture of silence
[3]. praxis

در واقع فریره با برگزیدن بنیان اجتماعی برای تبیین تحول انسان، و تأکید بر دیالکتیک تاریخی میان ستمگر و محروم، دیالکتیک میان ذهنیت و عینیت را مبنای رشد فرهنگی نوع انسان قرار داده و «پراکسیس» به عنوان اقدام آگاهانه انسان برای بودن واقعی را «کنش فرهنگی[1]» مؤثر برای تحول انسان قلمداد می‌نماید. از این رو، او با آموزش رهایی بخش می کوشد تا افراد ستم پذیر و منفعل را با تکیه بر اندیشه انتقادی به آگاهی از نقش خود در واقعیت کنونی واداشته، آنها را به شناسایی چالش‌ها، نارسایی‌ها و معایب هدایت کند و برای اقدام آگاهانه به سوی بهبود و دگرگونی بنیادین فعال نماید.

بر این اساس باید گفت؛ در حالیکه ویگوتسکی مبنای دیالکتیک در بافت اجتماعی- فرهنگی را جهت تبیین تحول شناخت به کار می‌گیرد، فریره آن را در الگویی از عمل آموزشی دنبال نموده و به واسطه آن تحول فرد را به سوی تحول اجتماعی هدایت می‌نماید. هرچندکه او همانند ویگوتسکی به تحلیل میکروژنتیک تأثیررخدادهای اجتماعی- فرهنگی در اندیشه فرد نپرداخته و فرایند تغییر را در سطح کلان و در تحول فرهنگی به طورعام در نظر گرفته است. به عبارت دیگر، او دیالکتیک را مبنای تحول جامعه قرار داده و آن را به واسطه آموزش در اقدام آگاهانه برای تغییر جستجو می کند.

زبان، واسطه تحول

ویگوتسکی با برگزیدن ماهیت اجتماعی تفکر، تعامل و تبادل در بستر فرهنگی را ضرورت و فرایند میانجی برای تحول فرهنگی می‌داند و بر پایه مفهوم ابزار در اندیشه انگلس آن را به «زبان» نسبت می‌دهد. از نظر ویگوتسکی هر فرهنگ پدیدآورنده ابزارهایی است که در چیره شدن بر محیط به انسان یاری می رساند و در میان ابزارهای روان شناختی گوناگون (مانند نظام گفتاری، نظام محاسبات و خواندن و نوشتن) نظام نشانه‌ای گفتار، اساسی‌ترین و مهمترین ابزار هر فرهنگ است که به مثابه واسطه بین الاذهانی تعامل میان فرد و دیگران را سامان می‌دهد(کرین، ۲۰۰۰).

مطابق با مفهوم نقش ذهنی «واژه[2]» به عنوان علامت از خلال تبادلات کلامی در میان افراد به فراسوی فرد رفته و به نقش اولیه خود یعنی نقش اجتماعی باز می گردد. در این نقش، واژه علامتی برای عمل و دستوری به دیگری است و پیوند میان واژه و عمل هدایت‌گر عمل اجتماعی و در تداوم آن فراهم آورنده تجسم ذهنی «تفکر» است. آن گونه که ویگوتسکی درباره آن می گوید:

«در موقعیت گفت وگو واژه‌ها بر پایه کارکرد نشانه‌ای خود، تفکر و توجه را از تأثیرپذیری محرک‌ها در

---

[1]. cultural action

[2]. word

لحظه کنونی رهانیده، امور واقعی را رمزگذاری می‌کنند و فرد را قادر می‌سازند تا در فراسوی شرایط حاضر با تجسم نادیده در آینده و گذشته به استدلال بپردازد (۱۹۳۰، ۲۶)... انسان از بیرون یعنی از خلال ابزارهای روان شناختی برخود حاکم می‌شود.» (۱۹۳۰، ۱۴۱).

به این ترتیب از دیدگاه ویگوتسکی، زبان و تفکر درحین استقلال به نحوی پویا با یکدیگر در تعامل‌اند. ساختار زبان به مثابه ابزار یا علامت به خدمت تفکر در می‌آید و گفت‌وگو موجب پدیدایی کنش ذهنی و تفکر خصوصی است. ویگوتسکی(۱۹۶۲) این فرایند را نیز برپایه قانون کلی تحول فرهنگی- اجتماعی و در طی فرایند انتقال تدریجی از بیرون به درون(درونی سازی[1]) توصیف می‌نماید؛ ابتدا واژه‌ها واسطه ارتباط و کنترل دیگران هستند(گفتار بیرونی)، سپس تسلط بر رفتار خود را هدایت می‌کنند (گفتار خصوصی[2]) و در نهایت درونی شده و گفتار درونی[3] و تفکر خصوصی را شکل می دهند. از نظر ویگوتسکی این همان «مسیر فرهنگی» است که در دیالکتیک با «مسیر طبیعی» رشد، نظام نشانه‌ای فراهم آمده از فرهنگ را با نیروی «سازش‌جویی» رشد درهم آمیخته و تفکر انسان را به مثابه گفتاری درونی و بی صدا سازمان می‌دهد(کرین، ۲۰۰۰).

این فرایند بر پایه نقش اجتماعی «واژه» دربرقراری پیوند میان ارتباط‌های واقعی انسان ها با اعمال عالی ذهن نه تنها توجیه کننده تحول فرهنگی در سطح خرد یعنی اثرپذیری از فرهنگ در تعامل میان ذهنی به سوی رشد شناختی است، بلکه در سطح کلان نیز به نفوذ بستر اجتماعی در رشد فرهنگی اجتماع اشاره دارد؛ آنچه ویگوتسکی(۱۹۳۰) به طور عملی در تجارب آموزشی خود برای محرومان نیز ارائه می‌نماید. او پس از بررسی تأخیر تفکر انتزاعی درروستائیان محروم از آموزش به تدارک دوره‌های کوتاه مدت آموزش مهارت‌ها در نظام‌های نشانه‌ای برآمده از فرهنگ (مانند خواندن، نوشتن و استفاده نظری ازمحاسبات) پرداخته و به واسطه آن می‌کوشد با تحول افراد از کارکردهای نخستین شناختی به سوی کارکردهای عالی ذهن تحول فرهنگی را ایجاد کند.

بدین ترتیب او بر اساس نقش اجتماعی واژه و به واسطه تعامل بین الاذهانی می کوشد تا ازآموزش به مثابه بنیانی برای تبدیل ساختار فکری افراد استفاده نماید و با زدودن زمینه ذهنی درماندگی و از خود بیگانگی، روستائیان محروم را از «رعیت» فرمان پذیر و منفعل به «شهروند» مسئول و متعهد مبدل سازد.

1. internalization
2. private speech
3. inner speech

این نگرش در دیدگاه فریره نیز با تأکید بر مفهوم واقعی واژه (علامتی برای عمل دیگری) نمود می‌یابد؛ از نظر فریره (۱۳۶۳) واژه تنها چیزی نیست که گفتار را تشکیل می‌دهد، بلکه به عنوان یک پدیده انسانی در پیوند واقعی میان «تفکر و عمل» معنا می‌یابد، آنها بر هم تأثیر متقابل دارند و همراه هم یک کل جدانشدنی را می سازند. پس جاری شدن هر واژه در معنای واقعی خود یعنی کنشی بر پایه تفکر، افراد انسانی از طریق واژه ها در گفتار، دنیا را نامگذاری می کنند و بر این اساس گفت و گو، برخورد انسان ها در نامگذاری دنیا است. از این رو بحث یا گفت وگو یک پدیده انسانی و ضرورت وجودی انسان است. جریانی است که در آن عمل و تفکر وحدت یافته و بحث کنندگان متوجه جهانی می شوند که باید تغییر کند و انسانی شود. در این صورت بحث نه فقط ارائه افکار یکی برای دیگران است بلکه یک اقدام خلاق اجتماعی متعلق به همه است. همه شرکت کنندگان درگفت وگو، در شناسایی و نامگذاری واقعیت با یکدیگر مشارکت دارند و برای تغییر آن اقدام می کنند.

فریره در تاکید بر این مفهوم، زبان را نه تنها محصول فرهنگ و واسطه بین الاذهانی افراد در تعامل هایشان بلکه آن را به مثابه عامل عمل فرهنگی در نظر می گیرد که در گفت وگوی صمیمی افراد هنگام بازنمایی واقعیت و نام‌گذاری آن مسایل شناسایی می‌شود و اقدام برای تغییر درجهت تحول انسان به سوی شأن واقعی خود را هدایت می‌کند. از این رو، او الگویی از آموزش مبتنی بر گفت وگو را در بازشناسی واقعیت، تشخیص نقش وجودی خود در آن و تحول به سوی دگرگونی و رهایی انسان به کار می گیرد.

آموزش ، عامل تحول

ویگوتسکی با برگزیدن مبنای اجتماعی- فرهنگی تحول و تأکید بر نقش «دیگری» با واسطه بین الاذهانی زبان، فرایند تغییر در بافت تعاملات را با حرکت در فاصله بین سطح عملکرد کنونی به سوی عملکرد درسطحی برتر تبیین می‌نماید. او این فاصله را پهنه تقریبی رشد[۱] می‌نامد و آن را پهنه یا فاصله‌ای می‌داند که در آن با کمک و راهنمایی دیگری، تحول از سطح عملکرد شناخت فردی به سطح فراتر قابلیت ممکن روی می‌دهد (بنتهام، ۱۳۸۴). این تحول با کمک دیگری (فرد توانمند تر؛هم شاگردی، مادر، معلم و..) و با بهره‌گیری از ابزارهای روان شناختی فرهنگ به ویژه زبان صورت می‌گیرد و درآن توضیح کلامی، نشانه‌ها و پرسش‌ها به مثابه واسطه ذهنی و نشانه‌ای[۲] موجب بیداری فرایندهای درون ذهنی گشته و عملکرد در سطح بالاتر را موجب می شوند.

[1]. the zone of proximal development
[2]. intersubjectivity and semiotic mediation

از نظر ویگوتسکی این تحول همان رخداد یادگیری است که به واسطه آموزش در میانه دو حد، میسر می گردد. حد پایین آن سطحی از قابلیت شناختی است که در حل مسأله به تنهایی نمود می‌یابد و حد بالای آن آمادگی فرد برای مسئولیت اضافی است که با همکاری، مشارکت و هدایت فرد ماهرتر میسر می‌شود (سنتروک، ۲۰۰۴). با این حال طبق نظر او یادگیری از خلال آموزش اجتماعی یک سویه روی نمی‌دهد، بلکه آموزش فرایند سامان دهی دیالکتیک است و یادگیری در جریان تلاقی اندیشه‌ها و فرایند دیالکتیک تحقق می‌یابد. در این فرایند، یادگیرنده در جهت حل تعارض ناشی از برخورد مفهوم شهودی خود با مفهوم سطح بالاتر(که از سوی دیگری در اختیارش نهاده شده) تلاش می‌کند و با درهم آمیزی، ترکیب و ساخت مفهومی درسطح برتر بر تعارض خود فائق می‌آید (محسنی، ۱۳۸۳).

بدین ترتیب طبق نظر ویگوتسکی، فرهنگ بستر رخداد یادگیری و رشد است و این دو، فرایندهای به هم پیوسته‌ای هستند که از خلال آموزش مبتنی بر اشتراک، همکاری و گفت وگو میسر شده و به واسطه آنها حرکت به سوی حد بالای قابلیت ممکن امکان پذیر می‌شود و ساخت شناخت در سطحی بالاتر را موجب می‌سازد. این مفهوم به عنوان بنیان اصلی اندیشه ویگوتسکی و زیربنای رویکرد سازنده گرایی اجتماعی با تکیه برتعامل فعال انسان در بافت اجتماعی، محتوای فرهنگی، ابزارهای واسطه‌ای آن و حمایت و مشارکت دیگران را به عنوان فرایندهای میانجی قلمداد می‌کند که سامان دهنده فرایند دیالکتیک بوده، گفتمان ساخت دانش را فراهم می‌نماید و به واسطه آن فرد را در فائق آمدن بر تعارض شناختی و ساخت دانش خود یاری می‌رساند. به تبع آن، آموزش نیز متضمن اصولی است که بر پایه آنها فعالیت اصلی برعهده شاگرد نهاده شده و محوریت معلم به تسهیل کنندگی و حمایت تبدیل می‌شود، به جای آموزش بر مبنای سطح کنونی بر آموزش چالش برانگیز مبتنی بر سطح بالقوه تأکید دارد و با تکیه بر مشارکت دیگران، از گفت وگو به مثابه روشی برای تعامل بین الاذهانی استفاده می‌شود.

براین اساس ویگوتسکی درخصوص آموزش مفاهیم علمی بر آموزش رسمی تاکید می‌کند با این هدف که بتواند میان مفهوم شهودی پیشین و مفهوم جدید در سطحی بالاتر، دیالکتیک ذهنی را ایجاد کند. او آموزش را به فراهم ساختن زنجیره‌ای از چالش‌های پیشرونده که افراد را در جهت اهداف جدید شناختی بر می انگیزاند، موظف می‌داند و در توجه به اهمیت نقش فرهنگ و ابزارهای واسطه ای آن به تأثیر آموزش رسمی در کسب مهارت های نظام های نشانه ای (مانند زبان، خواندن، نوشتن و حساب کردن) توجه دارد (کرین، ۲۰۰۰):

«به طور مسلم تکالیفی که نوجوان هنگام ورود به دنیای فرهنگی، حرفه‌ای و مدنی بزرگسالان عهده دار می‌شود، عامل مهمی در پیدایش تفکر مفهومی به شمار می‌رود؛ اما وجود مسأله‌ای که شکل گیری مفهوم را اقتضا نماید، به تنهایی علّت آن فرایند نمی‌تواند باشد. اگر آموزش(محیط) چنین تکالیفی را از نوجوانان نخواهد، وظایفی برای آنان معین نسازد و با فراهم ساختن زنجیره‌ای از اهداف جدید فعالیت آنان را برنیانگیزد، بی شک تفکر نوجوان از نیل به مراحل عالی باز خواهد ماند و یا با درنگی بسیار به آن خواهد رسید.» (ویگوتسکی، ۱۹۸۱، ۹۵).

مفاهیم یاد شده و اصول مورد نظر ویگوتسکی، امروزه با تأکید بر ابعاد متفاوت الگوهای گوناگونی از آموزش مبتنی بر مشارکت و گفت وگو را موجب شده است؛ مانند الگوی آموزش سکوسازی[۱] برونر(۱۹۸۷) که با استفاده از مشارکت فرد ماهرتر و پرسش‌ها و نشانه های میانجی، ارتقاء فرد به سطح برتر را تسهیل نموده و به تدریج مسئولیت بیشتر را به فرد واگذار می‌نماید. الگوی آموزشی تدریس متقابل[۲] براون وپالینسکار[۳] (۱۹۸۴ به نقل از ولفولک، ۲۰۰۴) که با بهره‌گیری از نقش‌های متناوب پرسشگر- پاسخگو ازگفت وگو به مثابه فرایند میانجی آموزش استفاده می‌کند و به تدریج فعالیت خود تنظیم گر یادگیرنده را جانشین فعالیت هدایت‌گر معلم می‌سازد. همچنین، الگوی آموزش مشارکتی[۴] جانسون و جانسون (۱۹۸۷ به نقل از ولفولک، ۲۰۰۴) که برپایه آموزش مسأله محور و مشارکتی، گروه‌های کوچک دانش آموزان را در فرایندی از جستجو، تقسیم مسئولیت، همکاری و اکتشاف به سوی ایفای نقش فعال در ساخت دانش خود هدایت می‌کند. الگوهایی از این قبیل (چون آموزش هم شاگردی[۵]، خودآموزی شناختی[۶]، اکتشافی هدایت شده[۷]، یادگیری مشارکتی[۸] و بسیاری دیگر) فراوان هستند و همگی با تکیه بر تعامل در بافت اجتماعی و فرایندهای میانجی چون گفت وگو بر نقش سازنده یادگیرنده تأکید نموده، معلمان را به عنوان جزئی فعال در مشارکت اجتماعی، سامان دهنده فرایند دیالکتیک و تسهیل‌گر تحول فرد به سوی سطحی برتر قلمداد می‌نمایند.

[1]. scaffolding
[2]. reciprocal teaching
[3]. Brown & Palinscar
[4]. cooperative instruction
[5]. peer tutoring
[6]. cognitive self- instruction
[7]. guided discovery
[8]. cooperative learning

با این حال به نظر می‌رسد، الگویی که بتواند اندیشه ویگوتسکی را در تحول ساختار فکری فرد به سوی تحول انسان در نقش اجتماعی‌اش ارائه نماید، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. درحالیکه باور بنیادین ویگوتسکی به آموزش فراتر از تبیین تحول شناختی فرد، کل رشد اجتماعی- فرهنگی و اساساً شیوه تفکر انسان را در بر می‌گیرد، آنچه در کوشش‌های تجربی او برای سواد آموزی روستائیان نادار نیز به روشنی قابل دریافت است. چراکه ویگوتسکی با اعتقاد به تأثیر بی سوادی در عقب ماندگی روس ها در مناطق دور افتاده، در تجارب عملی خود در حدود سال ۱۹۳۰، به هدف تبدیل ساختار فکری روستائیان نادار از «رعیت» به «شهروند فعال» تلاش نمود تا از طریق آموزش و با تدارک کلاس های سواد آموزی، به واسطه رشد فعالیت‌های عالی ذهن، ساختار فکری افراد را متحول ساخته و زمینه ذهنی درماندگی و انفعال را به مشارکت، فعالیت و تعهد اجتماعی مبدل سازد (میلر، ۱۹۹۳). هر چند او در عمر کوتاه خود نتوانست این دیدگاه را پی گرفته و به عنوان الگوی آموزشی برای تحول انسان در نقش اجتماعی اش ارائه نماید، درحالیکه به نظر می رسد چنین الگویی در آموزش رهایی بخش مورد نظر فریره به روشنی نمود یافته است.

آموزش از نظر فریره بر پایه نگرش او نسبت به انسان، ارتباط دائمی با جامعه و به ویژه وظیفه وجودی او در تثبیت مقام انسانی خود، ساخت معرفت در جریان اقدام آگاهانه (پراکسیس) در موقعیت است و پیام اصلی آن این است که هر کس فقط تا حدی می‌تواند نسبت به واقعیت طبیعی، فرهنگی و تاریخی بداند، که خود در آن وجود دارد، طرح مسأله می‌کند و آن را بازمی شناسد، نه آنچه صرفاً از نقل یا توضیح دیگری دریافت و انباشت می‌نماید (رابرتز،۲۰۰۶).

بر این اساس از نظر فریره تعلیم و تربیت صرفاً تکنیکی آموزشی نیست، بلکه شیوه ای از زندگی در فعالیت تربیتی است. آنچه او به طور عملی در آموزش رهایی بخش به کارمی گیرد؛ او در روش ابداعی خود برای سواد آموزی بزرگسالان که در کتاب «*آموزش برای آگاهی انتقادی*»[1] (۲۰۰۹) به تفصیل ارائه شده است، آموزش را به عنوان جزئی از یک فرایند کلی تحول اجتماعی، عاملی برای هوشیارسازی افراد، درنظر می-گیرد و با تدارک چرخه های فرهنگی[2] ازگروه‌های کوچک بی سوادان نادار(در برزیل، شیلی، گینه بیسائو بیسائو و..) سواد آموزی مبتنی بر هوشیارسازی را بنا می‌نهد. او در این روش به جای بازخوانی و بازنویسی واژه‌ها، سوادآموزان را بر می‌انگیزاند تا با مشاهده دقیق و بررسی انتقادی وضع موجود وبا گفت وگوی با یکدیگر، ضمن بازبینی نقادانه واقعیت و مسائل موجود، واژگان آموزشی خود را شناسایی نمایند و ضمن

---
1. *Education for Critical Consciousness*
2. .cultural circles

آموختن مهارت خواندن و نوشتن، راه جدیدی برای نگریستن و اندیشیدن به تجارب روزمره زندگی واقعی خود را بیاموزند که آنان را از وضعیت واقعی و نقش خود آگاه می‌سازد.

از نظر فریره این آگاهی و روشنگری انتقادی به عنوان اصل اساسی در آموزش موجب تغییر نقش انفعالی آنان به سوی اقدام برای تغییر و دگرگونی شده، جنبش انسانی و آزاد کننده‌ای است که ادراک غلط درباره واقعیت و وضعیت خود در آن را اصلاح می کند (رابرت، ۲۰۰۱). فریره در این باره می گوید:

«در ضمن آموزش مبتنی بر طرح مسأله، افراد آدمی قدرت تفکر انتقادی خود را از طریقی که در آن وجود دارند، خود را در آن می‌بینند و عمل می‌کنند، رشد می‌دهند ...آنها به تدریج جهان را نه به صورت یک واقعیت ایستا، بلکه به صورت واقعیتی در حال تکوین و تحول ناشی از روابط دیالکتیک خودشان با آن می‌بینند و قدرت تغییر و خلاقیت می‌یابند... (در مقابل) آموزش نقلی که شاگردان را به مثابه افرادی که نیاز به کمک دارند تلقی می‌کند، آموزش رهایی بخش با تکیه بر طرح مسأله و بررسی انتقادی آن شاگردان را به عنوان افرادی با قدرت تفکر انتقادی به حساب می آورد و بر پایه آن تفکر و عمل اساسی را در مورد دگرگونی واقعیت تشویق می‌نماید.» (فریره، ۱۳۶۳، ۷۸).

همچنین، فرض بنیادی فریره از شناخت به عنوان یک فرایند دائمی که حاصل اقدام آگاهانه انسان در واقعیت ملموس است، موجب وحدتی پویا و دائمی میان عمل و نظر می‌شود و آن گونه که در کتاب «*آموزش و پرورش در جریان پیشرفت*»(۱۳۶۸) بیان می دارد، آموزش را بر اساس تحلیل تجربه و عمل انجام می‌دهد و در تحلیل عمل، وحدت میان کار، تدریس و یادگیری روند آموزش را به یک روند اجتماعی تأثیر متقابل مبدل می‌سازد و در این فرایند، یاد دهنده و یادگیرنده هر دو تغییر می‌کنند. او می‌نویسد:

«به همان اندازه که آموزش نظریه با عمل روزمره یکی می‌شود، شاگردان و معلم به عنوان گروه‌های مردمی بیش از پیش در روند یادگیری متقابل درگیر می‌شوند و به معنای واقعی کلمه موجب همکاری می‌شود که در آن گروه‌های مردمی (شاگردان و معلم) با تحلیل عملکرد واقعی باعث می‌شوند شاگردان از پذیرش صرف واقعیت فراتر رفته و به درک انتقادی آن نائل شوند.» (فریره، ۱۳۶۸ ،۸۰)

بر پایه این نوع نگرش، فریره در کتاب «*آموزش برای آگاهی انتقادی*» (۲۰۰۹) معلمان را به عنوان «کارگران فرهنگی[1]» موظف به یاری رسانی به شاگردان در جهت‌گیری انتقادی می‌داند و از آنان

[1]. cultural workers

می‌خواهد که نه در برابر شاگرد، بلکه در کنار و همراه آنها به درک و تفکر مشغول باشند و پیوسته افکار خود را در ارتباط با افکار شاگردان بازسازی نمایند. از نظر او، لازمه این آموزش کلاس‌های آزاد و عاری از سلطه‌ای است که شاگردان در گفت و گوی با معلم و با یکدیگر در اقدام برای ساخت دانش با یکدیگر همکاری می‌کنند. در این صورت یادگیری و یاد دادن به مثابه یک فرایند دائمی و درهم تنیده از کنش فرهنگی خواهد بود و در آن معلم دیگر فقط انتقال دهنده اطلاعات نیست، بلکه در روشن ساختن جهت‌گیری شاگردان برای فعالیت‌های شان و فراهم‌آوردن منابع لازم با آنها همکاری می‌کند.

در این الگو، برنامه درسی و محتوای آموزشی از پیش طراحی شده توسط نخبگان و برنامه ریزان جای ندارد، بلکه برنامه و محتوای آن از تجارب عملی و واقعیت های روزمره زندگی نشأت می‌گیرد و گروه‌های مردمی (شاگردان و معلمان) بر اساس نیازها و واقعیت‌های زندگی اجتماعی شان موضوع و محتوای آموزش را خود تدوین می‌کنند (فریره، ۱۳۶۸).

فریره در این الگو همچون دیویی، مشارکت گروهی و وحدت میان تفکر و عمل را در آموزش رهایی بخش، فرایندی از پژوهش در کنش اجتماعی مبتنی بر مشارکت در نظر می‌گیرد که در جستجوی عملی مشارکت کنندگان در واقعیت، طرح مسأله و بحث انتقادی نمود می‌یابد (گاتسمن، ۲۰۱۰). او این فرایند را به مثابه مراحلی از گام‌های به هم پیوسته- از تشخیص، توصیف و ساخت مسأله تا دست‌یابی به آگاهی بالفعل- ارائه می‌کند؛ در این فرایند پژوهندگان (معلم و شاگردان) برای شناسایی هر چه دقیق‌تر مسأله به تجربه و مشاهده عینی در واقعیت زندگی روزمره خود می پردازند و آن را به طور مداوم و در گام‌های پی در پی همراه یکدیگر و برپایه تحلیل انتقادی باز می شناسند. چراکه از نظرفریره (۱۹۷۲) واقعیت در خارج از انسان در محلی معین و به صورت ثابت قرار ندارد، بلکه به وسیله انسان ساخته شده و همانند او در حال ساخت و شدن است.

پس برای درک واقعیت باید هم انسانی که واقعیت را مجسم می‌کند و هم واقعیتی که به موضوع اشاره دارد، توأم با هم درک شوند. فریره این ادراک را درک انتقادی می‌نامد و آن را در الگوی عملی خود بر اساس جستجوی نقادانه افراد در حرکت دائمی مشارکت کنندگان از جزء به کل و برگشت به سوی اجزاء به کار می‌گیرد.

در این صورت در طی جلسات ارزیابی و بحث مداوم درباره گزارش‌ها و دیدگاه‌ها و بر پایه ملاحظه نظرات دیگر، واقعیت از حالت یک نقطه تیره، مبهم و پراکنده خارج شده و گروه می‌تواند هسته و ریشه تناقض‌ها و مسائل را شناسایی نماید و به مسأله اصلی دست یابد.

این فرایند طی حرکت فراگیران از یک حالت خام به آگاهی سطحی، آگاهی اسطوره‌ای و در نهایت آگاهی انتقادی صورت می‌گیرد و گفت وگو به عنوان واسطه اصلی مشارکت گروه در تحلیل انتقادی تمامی فرایند را در بر می‌گیرد.

شیوه‌ای از آموزش مشارکتی مبتنی برگفت وگو که بر پایه نقد، به سوی تحول شناختی و برای تحول انسان در حضور مؤثر اجتماعی پیش می‌رود. گویی، فریره آموزش مسأله محور، مشارکتی و مبتنی بر گفت وگو را در هم آمیخته تا از سوادآموزی افراد برای درک انتقادی آنها از واقعیت بهره بگیرد و آنها را به سوی بازیابی نقش واقعی خود به عنوان انسان سازنده واقعیت متحول سازد.

نتیجه‌گیری

چنانکه اشاره شد، در مقایسه دو دیدگاه (ویگوتسکی و فریره) با تأکید هر دو بر اصل بنیادین تعامل در بافت اجتماعی و طرح برخی مفاهیم مشابه، ابعاد جالب توجهی از پیوندهای نظری نمود می‌یابد که به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مقایسه ویژگی‌های مهم نظریه ویگوتسکی و فریره

	دانش	یادگیری	گفت و گو	تحول	آموزش
ویگوتسکی: سازنده‌گرایی اجتماعی	حاصل دیالکتیک درونی-بیرونی، فردی-اجتماعی، عینی- ذهنی	ساخت اشتراکی دانش و تحول در حوزه تقریبی رشد	پدیدآورنده کنش ذهنی و تفکر خصوصی	تغییر درسطح شناختی برتر به سوی دست‌یابی به کارکردهای عالی ذهن	چالش پیش رونده، مبتنی بر مشارکت و بهره‌گیری از گفت وگو
فریره: پداگوژی انتقادی	حاصل دیالکتیک عینیت- ذهنیت، آگاهی- واقعیت، محروم- ستمگر	ساخت معرفت در جریان اقدام آگاهانه در موقعیت	پدیده انسانی در شناسایی و نامگذاری واقعیت	تحول فرد از انفعال و ستم پذیری به سوی آگاهی از نقش خود در واقعیت کنونی و سپس تحول اجتماعی	عاملی اساسی برای هوشیارسازی، فرایندی از پژوهش در کنش اجتماعی مبتنی بر مشارکت و گفت وگو

بر این اساس در نتیجه گیری از مباحث یاد شده می توان شباهت‌ها و تفاوت‌های دو دیدگاه را در سه بعد مورد توجه قرار داد:

• ویگوتسکی در تبیین تحول شناختی و فریره در جستجوی تحول انسانی با تکیه بر پیوند میان فرد و جامعه در اندیشه مارکس، انسان را کنشگر فعال در نظام پیچیده تعارض های اجتماعی می دانند که در تعامل دائمی خود با دیگران و در بستر رخدادهای تاریخی و اجتماعی در جهت تحول خود تلاش می‌کنند. ویگوتسکی این تحول را در فرایندهای درون ذهنی دنبال می‌کند و نقش واسطه‌های فرهنگی و مشارکت در آموزش را در دست‌یابی به کارکردهای عالی تفکر تبیین می‌نماید.

• همچنین، تحول انسان در فعالیت و تعهد اجتماعی را بر پایه آن جستجو می‌کند. فریره با تکیه برکنش معطوف به آگاهی در الگویی از آموزش مبتنی بر هوشیارسازی آن را پی می‌گیرد. درحالیکه ویگوتسکی در تحلیل میکروژنتیک و در سطحی خُرد به بازنمایی فرایند تحول در اندیشه انسان می‌پردازد و در سطح کلان همانند فریره تحول انسان در کارکردهای عالی ذهن را در جهت تحول فرهنگی در نقش اجتماعی و بهبود جامعه دنبال می‌کند. هر چند فریره در این بعد بر ویگوتسکی پیشی می گیرد و الگویی کاربردی از عمل فرهنگی را ارائه می‌کند.

• هر دو، با توجه به نقش اجتماعی واژه، زبان را واسطه موثر در تعاملات اجتماعی و تحول انسان می دانند. ویگوتسکی آن را در مسیر تدریجی درونی سازی کنش اجتماعی به سوی شکل‌گیری تفکر بررسی می‌کند و فریره در فرایند آگاهی انتقادی هنگام بازشناسی واقعیت آن را به کار می‌گیرد. درحالیکه فریره بر دیالوگ[1] به مثابه ضرورت بازشناسی انتقادی مسأله در مشارکت با دیگران توجه دارد و آن را در مقابل مونولوگ[2] به عنوان روش اساسی در آموزش مبتنی بر هوشیارسازی قلمداد می‌کند، ویگوتسکی در تبیین نقش میانجی زبان، علاوه بر دیالوگ، مونولوگ را به عنوان بخشی از فرایند درونی سازی کنش اجتماعی در جهت شکل گیری تفکر مورد توجه قرار می‌دهد و به عنوان شکل عالی و پیچیده گفتار، فرایندی ضروری برای خود تنظیمی و سپس دست‌یابی به تفکر درونی می پندارد؛ آنچه امروزه در الگوی خودآموزی شناختی[3] به وسیله پیروان ویگوتسکی در جهت افزایش نقش فعال شاگردان در خود تنظیمی و هدایت رفتار و اندیشه خود مطرح می‌شود.

---

1. dialogue
2. monologue
3. cognitive self- instruction

علاوه بر این، الگوی کاربردی دیالوگ در دو دیدگاه نیز قدری تفاوت دارد. گفت وگوی آموزشی در الگوهای پیرو ویگوتسکی به صورت گروه‌های کوچک بحث گروهی است یا در روش مسأله محور که شاگردان با تقسیم مسئولیت درون گروه از گفت وگو در کنار جستجوی جمعی خود برای حل مسأله استفاده می کنند.

در حالیکه، الگوی فریره در آموزش انتقادی بیشتر گفت وگوی انتقادی را دربر می‌گیرد که در آن شاگردان (کل کلاس) به ارائه دیدگاه‌های خود پرداخته و ارزیابی‌ها و نقدها را بررسی می‌کنند. در ارزیابی اندیشه دیگران با آنها مشارکت دارند و همراه آنها با درهم آمیزی دیدگاه‌ها و بررسی استدلال‌ها به نگرش دقیق‌تر و جامع تر نسبت به موضوع پرداخته و راه حل‌های موثررا کشف می کنند (بریزوا، ۲۰۰۲).

• اندیشه ویگوتسکی و فریره بر پایه وجوه مشترک در دیدگاه مارکس نیز قابل مقایسه است؛ هردو بر ماهیت فعال انسان در ساخت واقعیت اجتماعی خود تاکید دارند، کنش انسان را در بستر دیالکتیک اجتماعی بررسی می نمایند و به تبع آن با برگزیدن روش دیالکتیک در آموزش، مبنای مشترکی را برای کوشش عملی خود در جهت تحول انسان به کار می گیرند.

لی[1] (۱۹۸۵، بخارس[2] (۲۰۰۵ و پارکر[3] (۲۰۰۸) وجوه مشترک دیدگاه ویگوتسکی با اصول نظری مارکس را به سه بعد ماهیت کنشگرانه انسان، سازمان اجتماعی شناخت و روش مشترک تبیینی(اصل دیالکتیک) نسبت می‌دهند و بر این اساس افرادی نظیرکرین (۲۰۰۰) و میلر (۱۹۹۳) ویگوتسکی را مبدع روان شناسی مارکسیسم می‌نامند.

با این حال،کاربرد این مضمون به ویژه درباره رویکرد آموزشی فریره جای تأمل دارد. اندیشه انتقادی فریره همانند سایرین در مکتب فرانکفورت، از اصول و آموزه های مارکسیسم متاثر بوده است، اما این تاثیر غیر مستقیم بوده و بیشتر مربوط به بهره‌مندی آنها از آموزه ها و روش‌های مارکسیسم در تبیین می-باشد. زیرا در پارادایم مارکسیسم، هیچ الگوی آموزشی مطرح نشد و آنها با تاکید بر زیربنای اقتصادی، آموزش و پرورش را روبنا و پیامدی از عوامل اقتصادی قلمداد می‌کردند (مک له لان، ۱۹۷۳ به نقل از گلاس، ۲۰۰۱). درحالیکه، نظریه‌پردازان انتقادی در مکتب فرانکفورت مبنای خود را از تحلیل سلطه اقتصادی به «سلطه فرهنگی» تغییر دادند و با نقد وضعیت موجود بر نقش خِرد و آگاهی به عنوان مبنای تحول و رهایی از چنین سلطه‌ای تأکید می‌کردند. به ویژه فریره با تحلیل سلطه فرهنگی حاصل از آموزش،

---

1. Lee
2. Bakhurs
3. Packer

«فرهنگ سکوت»[1] را در ارتباط سلطه‌گرانه معلم در برابر شاگرد مطرح نموده و با نقد روش سنتی در آموزش نقلی (توضیحی)، آموزش را عامل فرهنگ در جهت رام سازی و اطاعت از نظم موجود دانسته و با آموزش رهایی بخش مبتنی بر آگاهی انتقادی و کنش فرهنگی، بازگشت انسان به شأن واقعی خود را جستجو می‌نماید.

بر این اساس به نظر می‌رسد ویگوتسکی و فریره را نه لزوماً به عنوان مدافعان رویکرد جبرگرایانه تاریخ و سلطه اقتصادی در ماتریالسیم بلکه که بر پایه استفاده از اصل دیالکتیک اجتماعی در تبیین رشد و آموزش می‌توان پیروان روش تبیینی اندیشه مارکس دانست که برخی آموزه‌های آن را به خدمت اندیشه خود گرفته‌اند تا بر پایه مشارکت و همکاری، از آموزش مبتنی بر گفت وگو در جهت تحول شناختی و رهایی انسان بهره گیرند.

---

1 .*The culture of silence*

منابع

بنتهام، سوزان (۱۳۸۴). *روان شناسی تربیتی*. ترجمه اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی، تهران: انتشارات رشد.

فریره، پائولو(۱۳۶۳). *آموزش ستمدیدگان*. ترجمه علی شریعتمداری، تهران: نشر چاپخش تهران.

فریره، پائولو(۱۳۶۸). *آموزش در جریان پیشرفت*. ترجمه احمد بیرشک، انتشارات خوارزمی.

کرین، ویلیام (۱۳۸۹). *نظریه های رشد مفاهیم و کاربردها*. ترجمه غلامرضا خوی نژاد و علیرضا رجایی، تهران: انتشارات رشد.

محسنی، نیک چهر(۱۳۸۳). *نظریه ها در روان شناسی رشد*. تهران: انتشارات پردیس.

ویگوتسکی، ل.س (۱۳۸۷). *اندیشه و زبان*. ترجمه حبیب اله قاسم زاده، تهران: انتشارات ارجمند.

سنتروک، جان(۱۳۸۵). *روان شناسی تربیتی*. ترجمه مرتضی امیدیان، یزد: انتشارات دانشگاه یزد.

Bartlett, L., (2005). Dialogue, knowledge, and teacher- student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3).

Bakhurst, D., (2005). Social memory in Soviet thought. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (2nd ed., pp. 177–198). London: Routledge.

Bruner, J.S., (1987). Toward a theory of instruction, Cambridge. MA: Harvard University press Liberation Education, *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.

Bryzzheva, A, L., (2002). *Toward a philosophy of the liberating act :Implications of Bakhtin, Freire, and Vygotsky for Bilingual and Multicultural Education*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Pennsylvania State University.

Freire, P., (1972). *Cultural Action for Freedom*. New York: Penguin Books.

Freire, P., (2009). *Education for critical consciousness*, New York, Continum.

Gotsman ,I., (2010). Sitting in the waiting room: Paulo Freire and the critical turn in the field of education. *Educational Studies*, 46, 376-399.

Glass. R. D., (2001). On Paulo Freire’s philosophy of praxis and the foundation of liberation education. *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.

Lee, B., (1985). Intellectual origins of Vygotsky’s semiotic analysis. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 66–93). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Miller, P. H., (1993). *Theories of developmental psychology*. W.H. Freeman and company, N.Y, USA.

Packer J. M., (2008). Is Vygotsky Relevant? Vygotsky's Marxist psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 8–31, London: Routledge.
Retrieved from http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653674

Robert, M., (2001). *Literacy and revolution.* London: Pluto Press.

Roberts, P., (2006). *Ten years on: Engaging the work of paulo freire in the 21st century*. Stud Philos Educe, 26,505- 508.

Vygotsky, L. S., (1981). *Mind in society: The development of higher psychology processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Woolfolk, A., (2004). *Educational psychology* 8 th. New York: Allyn and Bacon.